International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)
Peer-Reviewed Journal
ISSN: 2349-6495(P) | 2456-1908(O)
Vol-8, Issue-12; Dec, 2021
Journal Home Page Available: https://ijaers.com/
Article DOI: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.812.22

Interculturality in Education Field

Interculturalidade na Educação do Campo

Izabela do Nascimento Bernardo[1], João Batista Santiago Ramos[2]

[1]Bacharela em Direito (FIBRA) e Graduada em Licenciatura Plena em Letras (IFPA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia –PPGEAA/UFPA. Bolsista Capes. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6150420311029778
[2] Graduado em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1992). Especialista em História da Educação na Amazônia.Doutor em Filosofia pela Universidade do Porto/Portugal e Professor Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia – PPGEAA/UFPA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8078757512392983

Received: 03 Oct 2021,

Received in revised form: 02 Dec 2021,

Accepted: 10 Dec 2021,

Available online: 20 Dec 2021

Keywords — *Interculturality; Countryside Education; Educational Practices.*

Palavras-chave — *Interculturalidade; Educação do Campo; Práticas Educativas.*

Abstract — *The present study is justified by the importance of reflecting on educational practices and the teaching-learning process of rural schools, which disregard the culture of peasants and are dissociated from their experiences, and which promote the devaluation of the countryside as a producing locus of culture and knowledge. Thus, the main objective of the study is to discuss intercultural educational practices that should be developed in rural schools, through the construction of teaching projects that are based on transformative education, involving the context and as multidimensionalities of the local community to practices educational. Furthermore, the methodology used involves a bibliographical review, developed from the reading, interpretation of books and other publications on the subject.*

Resumo — *O presente estudo se justifica pela importância de reflexão sobre as práticas educativas e o processo de ensino-aprendizagem das escolas do campo, que desconsideram a cultura dos campesinos e estão dissociados de suas vivências, e que promove a desvalorização do campo enquanto locus produtor de cultura e conhecimento. Dessa maneira, o principal objetivo do estudo é discutir práticas educativas interculturais que devem ser desenvolvidas nas escolas do campo, por meio da construção de projetos de ensino que se pautem em uma educação transformadora, que envolva o contexto e as multidimensões da comunidade local às práticas educacionais. Ademais, a metodologia utilizada envolve uma revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura, interpretação de livros e demais publicações sobre o tema.*

I. INTRODUÇÃO

O presente estudo se justifica pela importância de refletir sobre as práticas educativas e o processo de ensino-aprendizagem das escolas do campo em razão da problemática do desenvolvimento de uma educação que não subjugue a população da zona rural a um "projeto educacional" que desconsidera a sua cultura e está dissociado de suas vivências, e que promove a desvalorização do campo enquanto *locus* produtor de cultura e conhecimento.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, define a escola do campo como aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende, predominantemente, populações do campo. Diante disso, é notório que são os sujeitos que determinam a identidade desse tipo de instituição escolar.

Neste sentido, Caldart (2004) destaca que as escolas do campo têm suas identidades diretamente relacionadas aos sujeitos que dela usufruem, ou seja, pequenos agricultores, pescadores, povos indígenas, extrativistas, assentados e vários outros sujeitos que vivem nas comunidades do campo e que frequentam as escolas rurais como espaço de desenvolvimento intelectual.

Sendo assim, devem ser respeitados os valores, as diversidades e a identidade desses sujeitos, envolvendo essas particularidades no processo de ensino-aprendizagem das escolas do campo.Ou seja, é imprescindível que a educação do campo seja pensada a partir da interculturalidade, envolvendo o contexto e as multidimensões da comunidade local às práticas educacionais, possibilitando a elaboração de projetos e planejamentos que considerem a diversidade sociocultural dos campesinos, além de influenciar na formação de cidadãos críticos capazes de atuar de maneira efetiva e significativa na sociedade onde vivem.

Partindo dos pressupostos acima,temos como objetivo discutir práticas educativas interculturais que devem ser desenvolvidas nas escolas do campo, por meio do debate sobre a construção de projetos de ensino que se pautem na oferta de uma educação transformadora. Inicialmente,discorremos a respeito da educação do campo, destacando sua fundamentação legal. Posteriormente, abordamos o conceito de interculturalidade relacionado às práticas educativas. Por fim, discutimos a importância das práticas educativas interculturais no contexto da educação do campo.

II. METODOLOGIA

De acordo com Koche (2011, p.123), a pesquisa bibliográfica "se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres". Sendo assim, metodologia a ser utilizada neste estudo envolve uma revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura, interpretação de livros e demais publicações sobre o tema, para estabelecer de maneira sistematizada os conceitos e opiniões defendidas.

III. EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo é um dos temas que merece destaque, haja vista a luta pela equidade e pela garantia de uma educação de qualidade são fatores que possibilitam caminhos para a inserção no mundo globalizado. Dessa maneira, discutir Educação do Campo pressupõe uma problematização de seus dispositivos legais.

Em nosso país já há significativos dispositivos que auxiliam na fundamentação e implementação de políticas públicas especificas para a Educação do Campo e para o atendimento das demandas dos trabalhadores do campo. Ou seja, já há instrumentos reguladores de Estado que servem de base no cenário nacional, para a construção de projetos de ensino alternativos e que se pautem na oferta de uma Educação do Campo transformadora, e nas suas interfaces com os Povos e Comunidades Tradicionais (CPT's) (Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, pomeranos etc.).

Sendo assim, podemos destacar algumas conquistas legais que abrangem a educação do campo, tal como a Constituição Federal de 1988, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, o Decreto nº 7.352 de 2010, LDB/96, entre outros atos normativos que servirão de base para a fundamentação deste estudo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, dispõe que a educação é um direito de todos os cidadãos e é um dever do Estado e da família, dessa forma, temos um direito que precisa ser assegurado. Mas, para que isso seja possível, é necessário que a escola do campo venha a ser planejada, organizada e avaliada com a participação dos sujeitos que a demandam, no caso, as populações camponesas, para que seja garantida uma educação de qualidade e democrática.

Dessa forma, os autores Miguel Arroyo e Bernardo Fernandes (1999, p. 30) enfatizam que é necessário "ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático" de ensino.

Seguindo a Constituição Federal de 1988, porém, de forma mais específica a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo que constituem um conjunto de princípios e de procedimentos a serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino do campo. Estes projetos devem, então, garantir uma gestão democrática, por meio de mecanismos que estabeleçam relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

De acordo Miguel Arroyo (2004, p.23) a educação do campo:

> precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Desse forma, devemos pensar a escola do campo como espaço de um projeto educativo de práticas emancipatórias, ou seja, ela não deve ser como um lócus de um único saber aceitável, pois a partir do momento que a educação não é relacionada às relações de produção, à cultura e aos valores éticos, não acontecerá a emancipação intelectual, social e política (EVANGELISTA, 2017), pois o que vigora é a ideia de um sujeito, o "aluno", mero receptor de conhecimento, que pode ser educado a partir de uma perspectiva generalista.É importante ressaltar, que "educando não é meroespectador e o educador um arrumador de cenário ou sábio, pois ambos trabalham naconstrução do novo" (RAMOS, 2012, p.288), na construção do conhecimento.

De acordo com ROCHA e MARTINS (2011) a Educação do Campo vai além dos muros da escola, alcançando os sujeitos no seu fazer cotidiano, por meio das suas representações sociais. Sendo assim podemos afirmar que a educação do campo é uma importante modalidade de educação escolar inclusiva que pode fazer do processo de escolarização um espaço de emancipação da população rural brasileira, respeitando a diversidade, os valores e a identidade.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, enfatiza em seu artigo 28 que:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Este artigo da LDB/96 pode ser considerado uma conquista para educação do campo ao prever que as especificidades desta educação devem ser consideradas. Mas, apesar disso, podemos considerá-lo também como insuficiente por dispor que no sistema de ensino rural devem ser promovidas "adaptações necessárias à sua adequação", o que estabelece uma margem para a mera adaptação do serviço educacional oferecido na cidade para o campo, quando na verdade, o que deve ser feito é a criação e a oferta de serviços específicos para o campo.

Diante disso, a educação do campo deve se propor a se constituir dos valores dos sujeitos do campo, sendo planejada, desenvolvida e avaliada com a participação desses, pois são eles que a demandam, devendo construir suas vidas em conjunto, pensando e agindo para melhorar suas existências. Como bem argumenta Freire (1987), a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição de opressor oprimido.

Neste sentido, o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, dispõe sobre a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país, devendo ter como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais.

Em resumo, a Educação do Campo deve dialogar com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses se preocupando com a educação do conjunto da população do campo e, mais amplamente, com a formação humana. Sobretudo, trata-se de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele ou para ele (PICCIN; BETTO 2017).

IV. INTERCULTURALIDADEE EDUCAÇÃO

Homens e mulheres vivem em sociedade em meio a uma grande diversidade cultural, e entre essas culturas existem fronteiras que provocam certos distanciamentos, incompreensões, exclusões e até mesmo guerras. Dessa maneira, reconhecidamente essas barreiras precisam ser rompidas, em um exercício de respeito às diferenças e de percepção do outro como cidadão, com direito as suas singularidades.

Diante disso, o grande questionamento é: como quebrar e ultrapassar essas fronteiras que se estabeleceram ao longo da história, e têm por base visões ideológicas, subjetivas, culturais, políticas e econômicas? Inicialmente, podemos dizer que não se trata de uma tarefa fácil, muito menos rápida, pois se trata de um processo que passará

pela educação, pela cultura, por mudanças individuais e coletivas que possibilitem desmistificar preconceitos, padrões, falsas premissas, subjetividades, intolerâncias e atitudes estigmatizadoras.

Apesar de a escola ter exercido, durante um longo período, um papel de grande influência no processo de homogeneização cultural, "tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades" (CANDAU, 2010, p. 154), é válido ressaltar, queela mesmo assim, se configura como uma das principais ferramentas para a superação dessas práticas.

Dessa forma, a escola deve assumir o desafio de romper com essas barreiras e construir pontes que levem a uma relação harmoniosa entre pessoas, religiões, formas de ver e de viver as diferenças. Para tanto, ela precisa desconstruir essas práticas homogeneizadoras que não reconhecem as diferenças enquanto contribuições para a construção dos conhecimentos e que utiliza projetos, currículos e práticas que privilegiam e hierarquizam pessoas, gostos, raças, culturas, etc.

Para Ramos (2012, p. 273) devemos pensar a educação a partir da filosofia ético-libertadora, pois ela "busca estabelecer uma relação entre os sujeitos que não se configure uma relação de domínio ou uma relação de poder dessas que margeiam sempre o abismo de retorno à barbárie e à violência". O autor enfatiza ainda que devemos firmar o outro como alteridade, ao qual se deve todo respeito e a quem se reconhece ser completamente distinto.

Dessarte, é preciso construir novas formas de observar, interpretar e agir diante da diversidade humana e cultural. Estudos de muitos autores da contemporaneidade têm contribuído para um repensar das práticas pedagógicas a partir da perspectiva intercultural. E de acordo com Fleuri (2005)a intercultura indica um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule.

O autor acrescenta ainda que em todos os movimentos e práticassociais e educacionais, que propõem uma convivência democrática entre diferentes grupos sociais e culturas, o trabalho intercultural tem como objetivo principal de "contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao «outro», construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural" (FLEURI, 2005, p. 93).

Dessa maneira, segundo Fleuri (2003, p.31) a educação intercultural leva em consideração as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros e não busca somente apreender o caráter de várias culturais, mas, sobretudo, busca:

> compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos [...]. Nesta óptica, o reconhecimento das complexas e conflitantes relações interculturais pode ser fundamental para reverter os processos de exclusão estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em estrangeiros muitos sujeitos sociais.

Em complemento, Candau (2014, p.1) também conceitua o que seria de educação intercultural e destaca que ela parte da diferença como riqueza e:

> promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Diante disso,então, podemos considerar que a educação intercultural se estabelece, na realidade, como um novo ponto de vista baseado no respeito às diferenças, que se concretiza, até mesmo, no reconhecimento da paridade de direitos.É válido ressaltar, que essa problemática vem trazendo diversos questionamentos para o campo da educação no Brasil, que vem respondendo com estudos e propostas que visam à incorporação da perspectiva intercultural no cotidiano escolar.

A exemplo disso, tivemos nas últimas décadas o desenvolvimento de alguns programas, leis e diretrizes voltados à promoção da educação intercultural, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígenas de 1999; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-brasileira e Africana de 2003; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012, entre outros.

A partir disso, podemos perceber que houve avanços significativos no Brasil na afirmação dos direitos dos grupos sociais "minoritários" com a promulgação dessas leis e diretrizes e outros atos normativos, que vão tanto na direção do combate aos preconceitos étnico-raciais, religiosos, dentre outros, quanto na valorização e afirmação dos direitos e das práticas culturais das populações historicamente excluídas, a exemplo dos povos do campo.

Portanto, é imprescindível à promoção de práticas educativas que reconheçam as diversidades culturais e os diferentes saberes como forma de garantir a formação de cidadãos capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação de uma escola e de uma sociedade democrática e justa.

V. A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Grande parte dos projetos educativos que são desenvolvidos nas escolas do campo se baseiam em um ideal pedagógico associado à racionalidade técnica, ou seja, utilizam modelo/padrão de educação centrado na reprodução de conhecimentos e valores tidos como "verdades universais", vinculados às matrizes culturais "eurocêntricas". Dessa forma, as práticas educativas instituídas neste contexto trazem as marcas de uma pedagogia autoritária e colonizadora, na medida que, ignoram e/ou silenciam os saberes e as experiências culturais desses povos, promovendo assim, a desvalorização do campo enquanto local de produção de cultura e de conhecimento.

Assim sendo, Candau (2016, p.807) aponta que:

> Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas.

Podemos afirmar então que a nossa tradição social de maneira geral inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora as diferenças de território, etnia, raça, gênero, classe, e é justamente isso que precisa ser superado, pois as escolas do campo têm autonomia para elaborar seu próprio projeto escolar e é importante que não só valorizem o contexto cultural no qual estão inseridos seus estudantes, como também incluam os saberes rurais e as tradições locais em todo o processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento nestas escolas.

Ou seja, é de suma importância que o projeto de escola seja articulado a realidade do aluno, ao meio cultural e social onde ele vive, a sua linguagem, aos seus meios de produção, enfim, ao conhecimento próprio adquirido das relações e da convivência em comunidade. Sendo assim, esta escola precisa ser planejada, desenvolvida e avaliada com a participação dos sujeitos que a demandam, no caso, as populações camponesas.

Morin (2000) afirma o conhecimento a partir de informações ou dos dados isolados é insuficiente. Sendo assim, é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. O autor acrescenta ainda que, atualmente, há uma hegemonia dos princípios de redução e de disjunção no ambiente educacional, cujo conjunto constitui o paradigma de simplificação.

No contexto da educação do campo, as reduções se configuram quando restringimos toda complexidade humana (particularidades, identidade, cultura, tradições...), simplificando tudo isso a um modelo cultural e educacional homogeneizador, que serve de padrão neste ambiente educacional, tratando tudo como algo mecânico. A partir disso, podemos visualizar as disjunções no isolamento radical dos campos do conhecimento, na uniformização de currículos, de conteúdos e até mesmo de didáticas educacionais, que se desconectam cada vez mais das particularidades desses sujeitos da comunidade.

Dessa forma, chegamos, segundo Morin (2000), à inteligência cega, que aniquila os conjuntos e as totalidades, afasta todos os objetos do seu meio ambiente, tornando as realidades desintegradas. Sendo assim, este se configura como um dos principais desafios enfrentados pelas escolas do campo.

Neste sentido Gadotti (2011, p. 61) destaca que:

> Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá

> significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o "com-texto"; além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico, histórico...

Por isso é imprescindível que a educação do campo seja pensada a partir de um ponto de vista intercultural, envolvendo o contexto e as multidimensões da comunidade local às práticas educacionais, possibilitando a elaboração de projetos e planejamentos que considerem a diversidade sociocultural dos campesinos, além de influenciar na formação de cidadãos críticos capazes de atuar de maneira efetiva e significativa na sociedade onde vivem.

E de acordo Gadotti (2012) é preciso ter coragem para transformar essa realidade educacional, portanto, não podemos aceitar modelos educacionais prontos e acabados, que não estejam de acordo com a realidade dos alunos e não respeitem suas diferenças. O autor destaca também o papel fundamental dos professores nestas mudanças, conscientizando os educandos a serem críticos e participativos, e que estes atuem como agentes passivos/ativos, receptores e produtores de conhecimento juntamente com os docentes.

É válido ressaltar que a partir das práticas educacionais interculturais, as escolas do campo podem adquirir respeito, equidade e engajamento social em relação aos outros projetos educacionais no panorama educativo brasileiro. A modalidade educacional tradicional, difundida em escala "industrial', e impositiva, apresentaabordagens pedagógicas fora da realidade sensível dos alunos do campo. Ademais, até o próprio material didático carece de ser repensado a partir da cultura local, claro, com um pertinente diálogo com as demais manifestações culturais.

É evidente que sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais vem aumentando na sociedade e nos mais diversos contextos educativos. Mas, são muitos os desafios para se desenvolver uma educação intercultural nas nossas escolas do campo, especialmente se assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica ao qual Candau (2016, p.808) atribui as seguintes características:

> promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Diante disso, a partir dessa perspectiva da interculturalidade crítica, precisamos superar uma maneira estereotipada e superficial de tratar esse tema nas escolas do campo, que é muitas vezes reduzido à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar.

Portanto, Educação do Campo como prática do diálogo intercultural mobiliza-nos para a construção coletiva de um projeto de educação que não fica restrito ao espaço escolar e que tem por base outros paradigmas escolares, outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc.

VI. À GUISA DE CONCLUSÃO

Apesar dos retrocessos dos últimos tempos, principalmente no campo ideológico, que afetaram drasticamente as políticas públicas direcionadas para a área da educação no Brasil, é preciso insistir em práticas escolares que se firmem na interculturalidade, que tragam para as escolas do campo o contexto e as multidimensões de suas comunidades, dando sentido às práticas educativas, possibilitando a elaboração de projetos e planejamentos que considerem a diversidade sociocultural dos campesinos, e que corroboram para a formação de

cidadãos críticos capazes de atuar de maneira efetiva e significativa na sociedade onde vivem.

É necessário, então, realizar experiências pedagógicas a partir dos mais diversos paradigmas educacionais, bem como construir novas propostas educativas, que sejam mais coletivas e plurais, pois a educação do campo, sustentada em uma base intercultural, é uma das ferramentas fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Portanto, consideramos importante que a escola se reinvente a partir de práticas interculturais, com promoção de diálogos entre culturas e saberes convergentes, para que ela possa responder de forma efetiva os diversos desafios impostos pela sociedade que vivemos. Logo, devemos deixar para trás o projeto hegemônico de educação ditado pelas elites nacionais e internacionais, que utiliza práticas precárias e incompletas, que incentivam a padronização, a unificação de currículos e de perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes.

REFERÊNCIAS

[1] ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

[2] ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

[3] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

[4] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

[5] BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

[6] Decreto nº 7352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010, p. 1.

[7] CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

[8] CANDAU, V. M. F. RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. São Paulo, v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010.Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076. Acesso em: 05set. 2021.

[9] CANDAU, V. M. F.**Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

[10] CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455. Acesso em: 02 set. 2021.

[11] EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito à educação no campo:** superando as desigualdades. Curutiba: Appris, 2017.

[12] FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: n. 23, p.16-35 Maio/Jun/Ago, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

[13] FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas.** Curitiba: n. 23, p. 91-124, 2005. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

[14] FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

[15] GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

[16] GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder:**introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

[17] KOCHE, José Carlos**. Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

[18] MORIN Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro.** São Paulo, Cortez, 2000.

[19] PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janaina. **Educação no campo, práticas pedagógicas e questão agrária.** Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.

[20] RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano**. Olhares a partir da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

[21] ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. **Educação no campo:** desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.